



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Treball Final de Màster
La lectura crítica a secundària:
anàlisi, reflexions i proposta d'innovació

Autora: Alba Parareda Pallarès
Tutor: Joan Marc Ramos
Màster de Formació del Professorat
d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat
Curs: 2018 - 2019
Especialitat: Llengua i literatura catalana

Sant Julià de Vilatorrada, 29 de maig de 2019

Resum

La proposta de TFM que teniu a mans pretén infondre el pensament crític o, en termes generals, la ciutadania activa entre els joves a partir de la lectura crítica, és a dir, la lectura de textos que permetin reflexionar, entre d'altres, sobre la seva intenció, el context sociocultural en el qual s'inscriuen, els interlocutors als quals s'adrecen, la tipologia textual que presenten o qui n'és l'autor. Per fer-ho, en primer lloc, acotem el concepte de lectura crítica, analitzem com s'aborda al Decret 187/2015 (2015) i al document de *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic* (Departament d'Ensenyament, 2015), com s'avalua a les proves de competències bàsiques i com es treballa als llibres de text. I en segon i últim lloc, proposem possibles actuacions per als docents a l'hora de treballar la lectura crítica a l'aula i desenvolupem alguns exercicis pràctics per fer-ho des de textos diversos.

Paraules clau: lectura crítica, literacitat crítica, ciutadania activa, educació secundària, competències bàsiques, proves de competències bàsiques

Resumen

La propuesta de TFM que presento pretende infundir el pensamiento crítico o, en términos generales, la ciudadanía activa entre los jóvenes a partir de la lectura crítica, es decir, la lectura de textos que permitan reflexionar, entre otros, sobre su intención, el contexto sociocultural en el que se inscriben, los interlocutores a los que se dirigen, la tipología textual que presentan o quién es el autor. Para ello, en primer lugar, acotamos el concepto de lectura crítica, analizamos cómo se aborda en el Decreto 187/2015 (2015) y en el documento de *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic* (Departament d'Ensenyament, 2015), como se evalúa a las pruebas de competencias básicas y cómo se trabaja en los libros de texto. Y en segundo y último lugar, proponemos posibles actuaciones para los docentes a la hora de trabajar la lectura crítica en el aula y desarrollamos algunos ejercicios prácticos para hacerlo desde textos distintos.

Palabras clave: lectura crítica, literacidad crítica, ciudadanía activa, educación secundaria, competencias básicas, pruebas de competencias básicas

Abstract

The TFM proposal aims to infuse critical thinking or, in general terms, active citizenship among young people based on critical reading, that is, reading texts that allow reflection, among others, on their intention, the sociocultural context in which they register, the interlocutors to whom they address, the textual typology they present or who is the author. To do this, first of all, we take the concept of critical reading, we analyse how it is addressed in Decree 187/2015 (2015) and in the document *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic* (Departament d'Ensenyament, 2015), how it is evaluated in the tests of basic skills and how it is practised in textbooks. And in second and last place, we propose possible actions for teachers when working critical reading in the classroom and we develop some practical exercises to do it from different texts.

Keywords: critical reading, critical literacy, active citizenship, secondary education, basic skills, basic skills tests

Índex

INTRODUCCIÓ	6
1. QUÈ ENTENEM PER <i>LECTURA CRÍTICA</i>?	7
2. COMPETÈNCIES BÀSIQUES DE L'ÀMBIT LINGÜÍSTIC I LECTURA CRÍTICA	11
2.1. Continguts clau i lectura crítica	15
3. PROVES DE COMPETÈNCIES BÀSIQUES I LECTURA CRÍTICA	18
4. LLIBRES DE TEXT I LECTURA CRÍTICA	22
5. PROPOSTA D'INNOVACIÓ	24
5.1. Línies d'actuació	24
5.2. Exemples	27
CONSIDERACIONS FINALS	34
REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	35
ANNEXOS	37
Annex A	37
Annex B	38

Introducció

Explica Jaume Carbonell (2018) que l'educació és política i que, necessàriament, un espai on s'educa a persones, ha de ser un espai on, de diverses maneres, ha de tenir cabuda la política, des d'un punt de vista ampli. No parlem, doncs, de la política de partits. Fem referència a la idea que a les aules hi ha d'haver espai per al debat de les idees, per a la formació i la confrontació d'idees, per al foment de l'esperit crític i de l'autonomia i la llibertat d'expressió. Tant dels docents com dels alumnes. I tots aquests conceptes són, ho vulguem o no, aspectes relacionats amb la política.

Els esdeveniments de l'últim any i escaig evidencien, encara més, aquesta necessitat. En contra del que promulguen alguns governs, partits polítics o autoritats, les aules han de ser espais oberts, on tinguin cabuda totes les idees i tot es pugui discutir, amb preeminència del respecte cap als altres i la llibertat d'expressió. No pas espais on s'imposi una única línia de pensament, on només s'expliqui allò interessat o partidista o es doni una visió tangencial dels fets, siguin els que siguin.

En aquesta línia, doncs, el següent treball parteix de la idea que la ciutadania o l'aprenentatge de la ciutadania és un aprenentatge ampli i que abasta tots els espectres de la vida dels joves (Biesta, Lawy, & Kelly, 2009), i que, per tant, com a docents, no hem de reduir-lo a una assignatura concreta, ni molt menys defugir-ne, tal com ja s'ha dit, sinó comprendre que la ciutadania i tot allò que contempla es pot treballar des de molts altres àmbits, com és ara la llengua i la literatura catalana.

Així doncs, aquest Treball Final de Màster pretén mostrar com es pot treballar a les aules de secundària un dels aspectes relacionat amb l'exercici de la ciutadania: l'esperit crític. Es tracta doncs de treballar, dins la matèria de llengua i literatura catalanes, el que es coneix com a "lectura crítica" (Cassany, 2018) o "literacitat crítica" (Luke, 2000; Zavala; 2002; Cassany, 2006 citats a López-Ferrero et al., 2008). És a dir, adonar-se i reflexionar sobre els discursos, les ideologies, els contextos, els autors, els interessos, els interlocutors, entre d'altres, que hi ha darrere els textos i les informacions que, de manera quotidiana, trobem, llegim o consultem. Una pràctica que, malauradament, intuïm que és poc habitual a les aules de secundària.

Tal com diu Cassany (2018), darrere de qualsevol text hi ha –de manera més o menys explícita– una intenció, un context que l'explica, uns interlocutors, a qui s'adreça i un autor. La proposta d'innovació, doncs, se centra en explicar *com* i *quines* activitats es poden desenvolupar per tal que els alumnes reflexionin, compreguin i siguin conscients de les dimensions (intenció, context, autor i destinatari, entre d'altres) que "s'amaguen" darrere de qualsevol text, sigui una lectura d'aula, una informació apareguda a la ràdio o una notícia en un diari digital. Es tracta que els alumnes aprenguin a ser lectors crítics, és a dir, que sàpiguen "llegir les línies (significat literal)", "llegir entre línies (significat inferencial)" i, sobretot, "llegir críticament", és a dir, "llegir rere les línies" (Cassany, 2018, p. 16).

1. Què entenem per *lectura crítica*?¹

Zárate Pérez (2019) i Cassany (2018) estableixen tres visions sobre la lectura: la literal o lingüística, la inferencial o psicològica i la crítica o sociològica. La primera equival a “llegir les línies”, la segona, a “llegir entre línies” i, la tercera, a “llegir més enllà de les línies” (Zárate Pérez, 2019, p. 183). Així, “llegir les línies” fa referència al significat semàntic, és a dir, saber relacionar el sentit de cada frase amb l’anterior i la posterior o identificar els referents dels pronoms (Cassany, 2018). En canvi, “llegir entre línies”, significa recuperar la informació que no és explícita en el text, que el lector ha de deduir, perquè no se li proporciona de manera clara. Es tracta d’entendre’n, doncs, el significat pragmàtic (Cassany, 2018). Finalment, “llegir més enllà de les línies” vol dir anar rere les línies (Cassany, 2018, p. 16), és a dir, entendre quina és la ideologia del text, quina va ser la intenció de l’autor en escriure’l, a qui s’adreça o en quin període històric s’inscriu. És per això que es diu que la lectura crítica representa el significat polític del text.

Al mateix temps, però, afegeix Zárate Pérez (2019) que no hi ha una única visió sobre el concepte de lectura crítica. Zárate Pérez (2019) explica tres concepcions de la lectura crítica, a partir de les aportacions de diversos autors, entre ells, el mateix Cassany, citat en aquest document en diverses ocasions. Així, ens parla de la lectura crítica tradicional, la lectura crítica cognitiva i la literacitat crítica. Per a cada tipus de lectura crítica, explica, cal associar-hi unes certes habilitats o indicadors d’avaluació. És a dir, aquelles accions que duu a terme l’estudiant i que ens permeten afirmar si, efectivament, ha fet una lectura crítica o no (d’acord amb cada tipologia de lectura crítica). Val la pena esmentar que els indicadors d’avaluació o habilitats que s’estableixen per a cada tipus de lectura crítica, bé podrien servir-nos per avaluar les competències 1 o 7 establertes pel Decret 187/2015² (2015), ja que és així mateix, a partir d’indicadors d’avaluació que s’avalua l’assoliment de cada una de les competències.

Veiem, a continuació, cada tipus de lectura crítica. Cal dir que la que més ens interessa és l’última i és, per tant, amb la que ens hi estendrem més.

Pel que fa a la lectura crítica tradicional, parteix de la perspectiva lingüística, entén que la lectura és un procés individual (Shuy, 1977; Cassany, 2006 citats a Zárate Pérez, 2019) i que el llenguatge és transparent i, per tant, permet l’accés a la realitat, *ergo*, a la veritat (Zárate Pérez, 2019). Des d’aquesta visió, podríem dir que la lectura crítica tradicional s’inscriu en el positivisme, atès que considera que és possible separar o aïllar allò que estudiem de la mirada de qui ho estudia.

¹ Per elaborar aquest apartat ens basem en les següents referències bibliogràfiques: Zárate Pérez (2019), Cassany (2018).

² Parlem de les competències 1 i 7 perquè són les que mencionen de manera més explícita la lectura crítica i les que analitzem en profunditat a l’apartat 2. *Competències bàsiques de l’àmbit lingüístic i lectura crítica*.

La lectura crítica cognitiva s'inscriu en la perspectiva psicolingüística i s'entén com la reflexió que el lector fa de manera interna entorn al text amb l'objectiu d'identificar-ne el propòsit o propòsits de l'autor (Zárate Pérez, 2019). Per tant, es concep també com un procés individual. Mitjançant la lectura crítica cognitiva, els lectors han d'arribar a conclusions correctes o encertades sobre els textos que llegeixen. De nou, es fa èmfasi en la idea de veracitat o veritat.

Finalment, la literacitat crítica³, situada en la perspectiva sociològica, entén la lectura no com un procés individual, sinó com una pràctica social o que té lloc en la comunitat. Així, no hi ha textos neutres, sinó ben al contrari, els textos formen part de les relacions socials i, per tant, tots presenten una ideologia (Zárate Pérez, 2019). De fet, Cassany i Castellà (2010) compreenen que els autors, en elaborar qualsevol text, se situen dins un context sociopolític, el qual els influeix i determina la seva visió del món i, per tant, la manera de plasmar-la al text. És per això que diuen que qualsevol text o bé té la intenció de mantenir el sistema polític actual o bé de canviar-lo. És per això que l'objectiu de la literacitat crítica és fomentar la capacitat dels lectors d'adonar-se de tot allò que hi ha rere un text i ser capaç de criticar-ho. Per fer-ho, però, cal tenir presents els següents aspectes del text: el context en què s'inscriu, les pràctiques culturals, l'autor, la seva identitat i ideologia, els punts de vista i les concepcions del món i, a més, la intertextualitat, o sia, les relacions que el text estableix amb altres textos (Zárate Pérez, 2019, p. 186).

Tots aquests i altres elements els recullen Cassany i Castellà (2010) en forma de condicions per a la lectura crítica, d'una banda. De l'altra, Zárate Pérez (2019), partint de les aportacions d'altres autors, elabora un llistat d'habilitats o indicadors d'avaluació per desenvolupar la literacitat crítica. A continuació, i amb la voluntat de sintetitzar ambdós llistats, ho resumim en forma de taula (vegeu Taula A):

Taula A. Literacitat crítica: condicions i habilitats o indicadors d'avaluació⁴

Literacitat crítica⁵	
Condicions	Habilitats o indicadors d'avaluació
- Situar el discurs al context sociocultural: identificar-ne el propòsit, reconèixer el contingut (el que es diu i el que s'omet), identificar les veus que hi són presents (i les que no), detectar posicionaments ideològics, identificar la veu de l'autor. - Reconèixer i participar en la pràctica	- Identificar i avaluar els punts de vista, interessos, motivacions o intencions del text. - Qüestionar les ideologies i les representacions socials del text. - Identificar les veus presents i les veus silenciades. - Identificar les visions del món que presenta el

³ Atès que en diverses fonts com ara Cassany (2018), es fa referència a la literacitat crítica amb el nom de lectura crítica, en aquest Treball Final de Màster, la *lectura crítica* i la *literacitat crítica* es faran servir com a sinònims amb la voluntat d'agilitzar el text.

⁴ Font: elaboració pròpia a partir de l'article de Zárate Pérez (2019) i les fonts de les quals l'article es nodreix.

⁵ Identifiquem en negreta la condició i les habilitats que Zárate Pérez (2019) estableix com a aspectes que es treballen als llibres de text analitzats. Per ampliar aquesta informació vegeu l'apartat 4. *Llibres de text i lectura crítica*.

<p>discursiva: interpretar el text segons el seu gènere discursiu, reconèixer les característiques del gènere.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Calcular els efectes del discurs: prendre consciència del que el text vol que faci el lector. - Fer servir el text: decidir què fer amb el text, per a què usar-lo i en quin context o com respondre-hi. 	<p>text.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avaluar l'ús de dispositius de comparació, generalització i exclusió. - Analitzar l'efecte del discurs, l'ús de la ironia, el sarcasme, l'humor, etc. - Reflexionar sobre les relacions de poder i els usos de poder al text. - Reconèixer els rols socials dels participants del discurs. - Reflexionar sobre problemes socials, polítics o econòmics. - Avaluar la validesa i veracitat dels arguments. - Identificar les cites interessades. - Distingir entre les idees del lector i les de l'autor. - Identificar i situar l'autor, els seus interessos i cultura. - Descobrir interessos ocults, a qui podrien afavorir i a qui perjudicar. - Avaluar la font d'informació i contrastar-la amb altres fonts. - Discutir el tractament de la veritat al text. - Explicar com es presenta la informació. - Identificar contradiccions o incoherències del text. - Identificar significats culturals.
---	---

Tal com constatem, llegir un text en clau de literacitat crítica implica desplegar un bon nombre d'habilitats, les quals no són ni senzilles ni fàcils d'aprendre. Això no vol dir, però, que no s'hagin d'ensenyar. Al contrari, en un món global com l'actual, on totes les persones, també els joves, vivim sobresaturats d'informació és clau que, com a docents, potenciem processos en què els alumnes aprenguin a llegir críticament la informació que els envolta. Abans hem dit que la concepció que més ens interessava era la de la literacitat crítica, però no n'hem dit el motiu. El motiu és precisament aquest: cal concebre la lectura com un acte social i polític perquè, efectivament, ho és. I en tant que ho és, hem de dotar d'eines els joves perquè puguin interpretar, entendre i ser crítics amb els textos que diàriament consumeixen.

Tal com bé expliquen López-Ferrero et al. (2008, p. 107):

Un enfocament crític de l'ensenyament-aprenentatge de la lectura implica concebre-la com un procés d'interacció comunicativa, com una instància per desenvolupar el raonament i la metacomprensió dels estudiants, per suscitar el debat, per fomentar el "diàleg" amb els textos, amb un mateix i amb els altres (...); en definitiva, la lectura crítica implica formar persones que puguin exercir en el futur una ciutadania democràtica efectiva.

Es tracta, doncs, que els joves tinguin eines per ser crítics amb tots els missatges que els arriben per tal que exerceixin, també des de la mirada de la literacitat crítica, la seva ciutadania, una ciutadania activa (Osler & Starkey, 2005) que no comença a la majoria d'edat, sinó en el mateix moment que els dotem de recursos perquè així sigui.

Síntesi de l'apartat

En síntesi, llegir críticament un text és una tasca complexa i, per tant, requereix entrenament. Resseguint el que hem dit en el transcurs d'aquest apartat, i amb la voluntat de sintetitzar el que s'ha dit fins ara, podem dir que llegir críticament un text equival a, entre d'altres, saber desxifrar-ne el propòsit, la intenció i la ideologia subjacent; entendre el text situat en un context sociocultural determinat que l'explica i el condiciona; comprendre a qui es dirigeix, qui és o són l'interlocutor o interlocutors del text; conèixer-ne l'autor, qui és i des d'on se situa; interpretar el text d'acord amb el gènere discursiu que presenta; analitzar quines veus hi són presents i quines s'ometen i reflexionar sobre quin efecte vol produir.

Per tal d'analitzar en profunditat si la lectura crítica es treballa a l'aula i, per tant, desmentir o confirmar la intuïció apuntada a la *Introducció* d'aquest treball, els següents apartats se centren en analitzar com –i si– s'aborda la lectura crítica a partir de l'anàlisi de diversos documents: a) el Decret 187/2015 i el document de *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic* (Departament d'Ensenyament, 2015); b) les proves de competències bàsiques de l'àrea de llengua catalana i c) els llibres de text.

2. Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic i lectura crítica

El Departament d'Educació, des de 2015, estableix quines són les competències que els educands han d'assolir al final de l'etapa de l'educació secundària mitjançant el Decret 187/2015 (2015) i el document de *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic* (Departament d'Ensenyament, 2015)⁶. Tal com és sabut, les competències que s'hi detallen s'organitzen a través de dimensions (dimensió comprensió lectora, dimensió expressió escrita, dimensió comunicació oral, dimensió literària i dimensió actitudinal i plurilingüe). Així, i malgrat que les dimensions mantenen relació les unes amb les altres (Departament d'Ensenyament, 2015), les que aborden la lectura crítica de manera més evident, ja que així es recull, per exemple, als indicadors d'avaluació⁷, són la dimensió comprensió lectora i la dimensió comunicació oral. Dins d'aquestes dimensions, les competències que plantegen l'ensenyament-aprenentatge de la lectura crítica són la competència 1 –centrada en la dimensió comprensió lectora– i la competència 7 –centrada en la dimensió comunicació oral. En menor mesura, també podríem incloure-hi les competències 2, 3 (relacionades amb la dimensió comprensió lectora), 5, 6 (relacionades amb la dimensió expressió escrita) o 10 (vinculada a la dimensió literària), relacionades, al seu torn, amb les competències anteriorment esmentades. A continuació ho analitzem abastament:

Tal com es pot visualitzar de manera esquemàtica a la Taula D (vegeu Annex A), la competència 1 planteja el següent: “Obtenir informació, interpretar i valorar el contingut de textos escrits de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i acadèmics per comprendre'ls” (Departament d'Ensenyament, 2015, p. 10). I dins d'aquesta competència, s'estableixen tres nivells d'assoliment que són cumulatiu (Departament d'Ensenyament, 2015). Així, tot i que al nivell 1 no s'esmenta la idea que els alumnes hagin de valorar de manera crítica el contingut i el propòsit dels textos escrits (Departament d'Ensenyament, 2015, p. 10), tal com ho fa el nivell 3, sí que es demana que l'alumnat en sàpiga desxifrar el propòsit principal (Departament d'Ensenyament, 2015, p. 10). Tal com constaten Cassany, Cortiñas, Hernández i Sala (2008) (vegeu també Cassany, 2018; Zárate Pérez, 2019) i hem explicat en l'apartat anterior, aquest és un dels elements a tenir en compte a l'hora de fer una lectura crítica d'un text.

Pel que fa al nivell 2, trobem més elements que condueixen l'aprenent a desenvolupar la lectura crítica. En aquest cas, l'alumnat, a banda d'haver de reconèixer el propòsit principal del text, ha de ser capaç d'interpretar tant la informació explícita com la implícita, és el que Cassany (2018) anomena lectura inferencial –és a dir, al·ludeix al significat pragmàtic. Si parem atenció als indicadors d'avaluació (vegeu Taula D), s'introdueix un element nou, que fins ara no s'havia mencionat: el fet que l'alumne

⁶ Actualment, Departament d'Educació.

⁷ En aquest cas, faig referència als indicadors d'avaluació que s'estableixen per a cada competència al document de *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic* i que es troben a l'apartat *Orientacions per a l'avaluació* i que Ramos i Ambrós (s.d.) han sintetitzat i que trobem a: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/127608>.

sàpiga integrar el contingut que ha llegit en un context específic. És precisament això, és a dir, comprendre els textos com a produccions inserides en un context spatiotemporal concret (Cassany, 2018; Cassany et al., 2008; Zárate Pérez, 2019), un dels altres aspectes a tenir en compte per fer una lectura crítica d'un text. És a dir, per poder comprendre un text, hem de conèixer i situar el moment historicosocial en què va ser escrit. Tal com constaten Luke (2000), Zavala (2002) i Cassany (2006) (citats a López-Ferrero et al. 2008, p. 106-107):

La literacitat (o lectura) crítica sintetitza aquesta capacitat dels individus per apropiarse els discursos des d'una perspectiva activa i profunda, relacionant els textos amb les intencions i les ideologies subjacents, amb les representacions socials que transmeten, amb la comunitat discursiva on s'insereixen i, per tant, amb el context sociocultural que els atorga sentit.

Amb referència al nivell 3 d'assoliment, tal com hem dit, ja es fa esment de manera explícita a la lectura crítica: “valorar de manera raonada i crítica els continguts i el propòsit dels textos escrits (...)” (Departament d'Ensenyament, 2015, p. 10). A més, però, s'introdueixen altres aspectes que hi aprofundeixen, com ara ser capaç de valorar-lo, avaluar opinions oposades a la pròpia, ser capaç de posicionar-se envers el text o de raonar de forma abstracta sobre el tema vinculant-lo al context en el qual s'insereix o haver d'activar els coneixements previs i externs que es tenen sobre el contingut del text. Precisament, sobre aquest últim aspecte, Cassany et al. (2008) destaquen que la lectura crítica no té lloc només quan es llegeix el text, sinó que va molt més enllà, comença abans d'iniciar la lectura –és per això que són rellevants els coneixements previs i externs al text– i acaba molt més tard, quan l'oblidem.

Tot i que ja hem avançat que identifiquem alguns aspectes al nivell 3 de la competència 1 que sí que coincideixen amb els indicadors d'avaluació establerts per Zárate Pérez (2019), tal com es pot comprovar a la Taula B, hi ha molts altres aspectes que no es recullen ni contemplen. Per facilitar la tasca de comparar al lector, hem elaborat una taula on distingim entre els indicadors d'avaluació que són coincidents, els que no ho són i els que presenten similituds. També, quan hem detectat que alguns indicadors no corresponen a la lectura crítica, sinó a la inferencial, ho hem indicat entre parèntesi. Tal com es pot comprovar, el nombre d'indicadors que no es recullen al nivell 3 de la competència 1 és elevat i segurament mereix una reflexió per part nostra, els docents. Com a mínim, caldria pensar si, en encomanar una tasca de lectura crítica als alumnes, fora bo elaborar una rúbrica en què s'incloguessin més indicadors d'avaluació que els actuals, incorporant, així, alguns dels que proposa Zárate Pérez (2019).

Taula B. Comparativa entre indicadors d'avaluació

Indicadors d'avaluació	Indicadors d'avaluació o habilitats
Competència 1 – Nivell 3	Llistat Zárate Pérez, 2019
Indicadors coincidents	
- Valorar de manera raonada i crítica els continguts i el propòsit dels textos escrits tot posant en funcionament coneixements externs del	- Identificar i avaluar els punts de vista, interessos, motivacions o intencions del text.

text i previs ⁸	
Indicadors similars	
<ul style="list-style-type: none"> - Aporta criteris personals per valorar els continguts. - Avaluat opinions oposades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaluar la validesa i veracitat dels arguments. - Avaluar la font d'informació i contrastar-la amb altres fonts. - Qüestionar les ideologies i les representacions socials del text.
Indicadors no coincidents	
<ul style="list-style-type: none"> - Valora les idees principals i les secundàries. (lectura inferencial) - Valora els continguts en funció dels coneixements previs i dels obtinguts en altres fonts d'informació. (lectura inferencial) - Sap arribar al raonament abstracte.⁹ 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar les veus presents i les veus silenciades. - Identificar les visions del món que presenta el text. - Avaluar l'ús de dispositius de comparació, generalització i exclusió. - Analitzar l'efecte del discurs, l'ús de la ironia, el sarcasme, l'humor, etc. - Reflexionar sobre les relacions de poder i els usos de poder al text. - Reconèixer els rols socials dels participants del discurs. - Reflexionar sobre problemes socials, polítics o econòmics. - Identificar les cites interessades. - Distingir entre les idees del lector i les de l'autor. - Identificar i situar l'autor, els seus interessos i cultura. - Descobrir interessos ocults, a qui podrien afavorir i a qui perjudicar. - Discutir el tractament de la veritat al text. - Explicar com es presenta la informació. - Identificar contradiccions o incoherències del text. - Identificar significats culturals.

Ja hem vist quins són els indicadors d'avaluació de la competència 1 (nivell 3) que fan referència a la lectura crítica. També hem constatat que caldria afegir-ne més, per tal de tenir més eines i recursos per orientar els joves en la tasca de llegir críticament. A continuació explicarem aquells coneixements que són necessaris perquè els alumnes puguin ser lectors crítics.

Ser capaços, com a docents, de crear situacions d'ensenyament-aprenentatge on la lectura crítica tingui lloc, significa dotar d'eines els aprenents sobre tres tipus de coneixements (Cassany et al., 2008): el *coneixement lexicogramatical*, relacionat amb els aspectes lèxics i gramaticals del text; el *coneixement discursiu*, vinculat al gènere del text, les seves característiques i coherència interna, així com l'ús de recursos literaris

⁸ Al document de *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic* no es contempla com un indicador d'avaluació, sinó com el nivell 3 de la competència 1. Amb tot, l'hem volgut incloure a la taula perquè ens sembla que recull informació rellevant per a la comparativa.

⁹ Aquest indicador és molt general i, en certa manera, implica accions que es recullen al llistat de Zárate Pérez (2019). Amb tot, atès que és tan poc concret i ens dóna tan poques pistes de com es concreta el raonament abstracte en la lectura crítica, decideixo situar-lo en aquest apartat.

com les preguntes retòriques o les exageracions; i, finalment, el *coneixement enciclopèdic*, relacionat amb l'experiència vital de l'aprenent (Cassany et al., 2008), amb els seus coneixements previs i externs al text i amb la capacitat de situar-lo en un context social, cultural i històric concret. Així doncs, i recuperant la idea que hi ha altres competències més enllà de la 1 i la 7 relacionades amb l'aprenentatge de la lectura crítica, veiem que la competència 2¹⁰, centrada en “reconèixer els gèneres del text (...) i interpretar-ne els trets lèxics i morfosintàctics” (Departament d'Ensenyament, 2015, p. 13), es pot relacionar amb els coneixements *discursiu* i *lexicogramatical*. De la mateixa manera, constatem que la competència 3, centrada en “desenvolupar estratègies de cerca i gestió de la informació per adquirir coneixement” (Departament d'Ensenyament, 2015, p. 16), es pot vincular al *coneixement enciclopèdic*. O el *coneixement discursiu* i, en concret, la coherència interna d'un text, es pot relacionar amb les competències 5 i 6.

Fins ara hem analitzat la competència 1 i també, en menor mesura, les competències que es vinculen a la lectura crítica. A continuació abordem la competència 7 que, tal com hem esmentat a l'inici, és també una de les competències en què més destaca el treball de la lectura crítica.

Respecte a la competència 7, atès que tant els nivells d'assoliments com bona part dels indicadors d'avaluació són molt similars als de la competència 1 (canvia, és clar, el fet que es tracta de textos orals en lloc d'escrits), a continuació destacarem només aquells elements que són distintius d'aquesta competència i que la diferencien de la 1. Primer, analitzarem els nivells de gradació de les competències i, després, els indicadors d'avaluació.

Si parem atenció als nivells d'assoliment, pràcticament no hi ha diferències. Tant el nivell 1 com el 2 es plantegen de la mateixa manera que a la competència 1, amb la diferència que els textos són orals. En canvi, sí que hi ha un matís al nivell 3. Mentre que en el cas dels textos escrits, s'explicita la idea –comentada anteriorment– d'activar els coneixements previs i externs al text, activitat relacionada amb el *coneixement enciclopèdic* i la durada de la lectura crítica (Cassany et al., 2008), pel que fa al nivell 3 dels textos orals, això no es menciona. Un dels motius podria ser que bona part dels textos orals són més efímers que els escrits, és a dir, els escoltem però potser no podem tornar-ho a fer. En canvi, però, sí que als indicadors d'avaluació trobem un indicador que hi fa referència: “relaciona la informació amb els seus coneixements i experiències” (vegeu Taula E de l'Annex A). Pensem que és estrany i poc coherent que s'hagi omès l'activació de coneixements previs als nivells de gradació de la competència i, en canvi, sigui present als indicadors d'avaluació.

¹⁰ Cal dir que la competència 10 també recull, als continguts clau, elements que s'incardinarien amb els tres tipus de coneixement, ja que es mencionen: a) estratègies de comprensió per a l'abans, el durant i el després de la lectura (*coneixement enciclopèdic*), b) aspectes relacionats amb el lèxic i la semàntica (*coneixement lexicogramatical*), i c) aspectes relacionats amb el gènere del text (*coneixement discursiu*).

Pel que fa als indicadors d'avaluació, són força similars als de la competència 1. Cal destacar, però, com a trets distintius d'aquesta competència, els elements de comunicació no verbal per a la interpretació d'un text oral. És lògic que aquest sigui un tret propi del text oral atès que, a diferència del text escrit, els indicadors no verbals també permeten inferir informació (el to de l'orador, el ritme, la mirada, els gestos, etc.). I, per tant, faciliten fer una lectura crítica del text. De fet, un dels aspectes que permet també fer una lectura crítica del text és veure si hi ha incongruències entre els diversos arguments (Cassany et al., 2008; Zárate Pérez, 2019). En aquesta línia, un dels indicadors d'avaluació (del nivell 2) que es relaciona amb la coherència del text, és si l'alumne "Identifica incongruències entre text i elements no verbals", de manera similar, un dels indicadors d'avaluació de Zárate Pérez (2019) explicita "Identificar contradiccions o incoherències del text". Tal com constatem, en el cas dels textos orals, tenim més elements que ens ajuden a fer una lectura crítica del text, ja que no únicament cal fixar-se en la coherència interna (com passa en els textos escrits), sinó que també podem observar si hi ha concordança entre allò que es diu i allò que es fa —és a dir, la comunicació no verbal.

Ara bé, en aquest treball, no dedicarem més pàgines als elements de comunicació no verbal, atès que si bé hem volgut destacar que la lectura crítica tant pot fer-se en textos escrits com orals, la manera de desenvolupar els següents apartats (centrats en l'anàlisi de les proves de competències bàsiques i els llibres de text), ens porta a centrar-nos amb un tipus de text, l'escrit.

2.1. Continguts clau i lectura crítica

Ja hem analitzat fins a quin punt la lectura crítica és present als indicadors d'avaluació i als nivells d'assoliment que el Decret 187/2015 (2015) i el document de *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic* (Departament d'Ensenyament, 2015) estableixen per a cada competència. A continuació reflexionem sobre si es recull la idea de lectura crítica als continguts clau de les competències analitzades o de les quals se n'ha fet esment. Destaco la importància d'abordar l'anàlisi dels continguts ja que, molt sovint, el professorat, en programar el curs acadèmic, no recorre a les competències —que cal entendre com una metodologia de treball a l'aula—, sinó als continguts. Recordem que el mateix Decret 187/2015 (2015), entre les pàgines 42 i 63, recull els continguts clau a treballar distribuïts per cursos (de 1r a 4rt d'ESO) d'acord amb les dimensions establertes.

De tots els continguts clau que es recullen a cada una de les competències, hem seleccionat aquells que estan relacionats, en més o menys mesura, amb la lectura crítica. A continuació mostrem la Taula C, que ho sintetitza de manera visual:

Taula C. Continguts clau i lectura crítica¹¹

Competència 1	Competència 2	Competència 3	Competència 5	Competència 6	Competència 7
CC1. Comprensió literal, interpretativa i valorativa. Idees principals i secundàries	CC1. Comprensió literal, interpretativa i valorativa. Idees principals i secundàries	CC1. Comprensió literal, interpretativa i valorativa. Idees principals i secundàries			
CC2. Estratègies de comprensió per a l'abans, durant i després de la lectura o de la seqüència audiovisual.	CC2. Estratègies de comprensió per a l'abans, durant i després de la lectura o de la seqüència audiovisual.	CC2. Estratègies de comprensió per a l'abans, durant i després de la lectura o de la seqüència audiovisual.			
			CC5. Adequació, coherència, cohesió, correcció i presentació. Normes ortogràfiques.	CC5. Adequació, coherència, cohesió, correcció i presentació. Normes ortogràfiques.	
					CC6. Processos de comprensió oral: reconeixement, selecció, interpretació, anticipació, inferència, retenció.
					CC7. Elements prosòdics i no verbals.
CC19. Pragmàtica: -Registres lingüístics. -Gèneres de text narratius, descriptius, conversacionals formals, predictius, persuasius, instructius, expositius, argumentatius i administratius. -Elements de la comunicació.				CC19. Pragmàtica: -Registres lingüístics. -Gèneres de text narratius, descriptius, conversacionals formals, predictius, persuasius, instructius, expositius, argumentatius i administratius. -Elements de la comunicació.	CC19. Pragmàtica: -Registres lingüístics. -Gèneres de text narratius, descriptius, conversacionals formals, predictius, persuasius, instructius, expositius, argumentatius i administratius. -Elements de la comunicació.

¹¹ Font: elaboració pròpia a partir del Decret 187/2015 (2015).

Dels 23 continguts clau de l'àmbit de llengua catalana i literatura (descomptant els continguts clau relacionats amb l'àmbit digital), identifiquem 6 continguts clau relacionats amb la lectura crítica i que es recullen en més d'una competència. El contingut clau 1 (“Comprensió literal, interpretativa i valorativa. Idees principals i secundàries”), es recull a la competència 1, 2 i 3 i, en part, fa referència a la capacitat valorativa, aspecte que relacionem amb la lectura crítica. El contingut clau 2 ens parla de les estratègies per a l'abans, el durant i el després de la lectura, aspecte que, tal com ens recorden Cassany et al. (2008), és present a la lectura crítica atès que llegir críticament és un acte que comença molt abans de llegir el text i acaba força després de finalitzar-lo. El contingut clau 5 fa referència a l'adequació, la cohesió i la coherència d'un text, elements que podem vincular a la capacitat del lector de detectar incoherències a la lectura (Zárate Pérez, 2019). Els continguts clau 6 i 7 destaquen aspectes que permeten inferir informació, deduir elements que no són explícits, relacionats, en aquest cas, amb la comunicació oral. Malgrat que fan més referència a la lectura inferencial que a la crítica, el fet que s'esmenti “la interpretació” o els elements “no verbals” permet pensar que també es podria considerar que es treballa la lectura crítica: perquè necessitem comprendre i interpretar la informació per ser crítics i, alhora, els elements no verbals ens donen pistes (com ara incongruències o incoherències entre el que es diu i el que es fa) que condueixen a una lectura crítica. Finalment, el contingut clau 19 en què es menciona la identificació de la tipologia textual, és un dels elements que també inclouen Cassany i Castellà (2010) a les condicions per a la lectura crítica.

Síntesi de l'apartat

Si bé és cert que hem detectat mancances en la concreció de la lectura crítica als indicadors d'avaluació –recordem la comparativa establerta entre els indicadors d'avaluació del Decret 187/2015 (2015) i el document de *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic* i el llistat de Zárate Pérez (2019)–, no és menys cert que la lectura crítica és present tant en la verbalització d'algunes competències (per a cada nivell d'assoliment), així com en els indicadors d'avaluació i als continguts clau d'algunes competències. Això ens indica que l'hàbit de la lectura crítica és un aspecte que l'alumnat ha d'aprendre i que, per tant, cal fomentar i desenvolupar a les aules.

Tenint en compte les mancances detectades a la taula comparativa (vegeu Taula B), creiem que, d'una banda, caldria acotar millor alguns aspectes de la lectura crítica que ara no es tenen prou en compte o que queden esbossats de manera molt vaga als indicadors d'avaluació actuals i, de l'altra, comprovar quina relació hi ha entre el que es proposa i el que s'avalua, és a dir, fins a quin punt la lectura crítica s'avalua i és present a les proves de competències bàsiques així com als llibres de text, que són, encara actualment, el material de treball de molts centres de secundària. Als següents apartats ho abordem.

3. Proves de competències bàsiques i lectura crítica

Per tal de comprovar fins a quin punt hi ha correlació entre les proves de competències bàsiques en llengua catalana i el que estableixen el Decret 187/2015 (2015) i el document de *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic* analitzats a l'apartat anterior (2. *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic i lectura crítica*), a continuació analitzo la prova de competència lingüística d'enguany, en concret, la part en què s'avalua la comprensió lectora.

La prova (Departament d'Educació, 2019b) consta de tres textos, interrelacionats entre ells pel tema de què tracten: els llibres i les biblioteques. El primer text és un fragment adaptat del *Mecanoscrit del segon origen* que narra com l'Alba i en Dídac, protagonistes de la història, cerquen i recopilen llibres per tenir informació sobre aspectes diversos que els poden ajudar a la seva supervivència. El segon, un article aparegut a *Nívol*, diari digital de cultura en català, de Marta Pallarès, en què ens explica com els joves lectors usen *Youtube* per difondre i recomanar llibres. El tercer és un text de Laia Aguilar aparegut a *TimeOut Barcelona*, en què reivindica la necessitat de tenir petites biblioteques a casa per tal de fomentar la lectura entre infants i joves. A continuació desgrano cada una de les preguntes que hi ha per a cada text i analitzo quin tipus de lectura requereixen.

Pel que fa al primer text, de les deu preguntes, quatre són de lectura literal, és a dir, fan referència a aspectes semàntics, lingüístics o de puntuació. La primera demana quin és el significat de la paraula “extra” (prefix de la paraula “extraterrestre”), es tracta, per tant, de comprendre'n el significat. La quarta i la cinquena requereixen que l'estudiant compregui a què fan referència els pronoms febles que apareixen a algunes oracions, per tant, es tracta de relacionar els pronoms amb els seus referents. La novena pregunta presenta diverses frases puntuades de manera diferent i cal encertar la que presenta la puntuació correcta. És a dir, cal entendre el significat de la frase i saber deduir-ne la puntuació adient.

La resta de preguntes, excepte una, són inferencials, o sia, els alumnes han de deduir informació implícita, és a dir, han de saber cercar la informació al text per tal d'inferir quina és la resposta correcta, quines afirmacions són certes i quines falses o quin és l'ordre dels fets al relat. Tal com diem, la informació no apareix escrita de la mateixa manera a les preguntes que a la lectura, cosa que requereix que ells facin un exercici de deducció o d'inferència d'informació. Hi ha una única pregunta de lectura crítica en què l'alumnat ha d'identificar la tipologia de la novel·la, ja que d'una banda, cal saber identificar la tipologia textual i reconèixer les característiques del gènere (Cassany & Castellà, 2010) i, de l'altra, cal recorre al *coneixement discursiu* (Cassany et al., 2008) per fer-ho.

L'estructura de les preguntes del segon text és força similar a la del primer. No obstant això, només conté preguntes literals o inferencials. Les literals –que són la onze, la dotze, la tretze i la quinze– consisteixen a: bé a trobar informació explícita, és a dir, que

apareix escrita de la mateixa manera (o gairebé igual) al text; bé a comprendre el significat d'algunes paraules concretes; o bé a aspectes de puntuació. Quant a les preguntes inferencials, només n'hi ha una, es tracta d'ordenar frases de manera que corresponguin amb l'ordre que s'exposen els fets al text. És tracta, doncs, d'inferir informació que no és explícita atès que l'alumnat ha de ser capaç de veure i comprendre com els paràgrafs del text s'han sintetitzat en petits fragments i quina és la correspondència de cada un en el text per tal d'ordenar-los.

El text número tres presenta més preguntes i n'inclou més de lectura crítica. És força diferent dels altres dos textos, en primer lloc, gairebé no conté preguntes de lectura literal, només dues en què l'alumnat ha de deduir el significat d'una paraula del text o trobar informació explícita. Continua havent-hi força preguntes de lectura inferencial en què l'estudiant ha de deduir informació implícita del text: inferir significats figurats o informació que no consta de manera literal, ordenar la informació que apareix al text a partir de fragments que la sintetitzen o discernir quines afirmacions són certes i quines, falses. Finalment, trobem també preguntes de lectura crítica.

N'hi ha cinc. La primera, en què l'alumnat ha d'identificar la intenció del text. Tal com hem vist a l'apartat 2. *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic i lectura crítica* (vegeu Taula B), la identificació del propòsit o intenció del text consta tant als indicadors d'avaluació de Zárate Pérez (2019) com als de la competència 1 (nivell 3). La segona pregunta consisteix a identificar la tipologia textual, és a dir, saber identificar el tipus de text i per tant, també, en certa manera, la intenció que persegueix. Seguint Cassany et al. (2008) i Cassany i Castellà (2010), nodrir-se del *coneixement discursiu* (Cassany et al., 2008) i saber reconèixer les característiques del gènere discursiu són elements que indiquen que s'està practicant la lectura (o literacitat) crítica perquè el lector –en aquest cas, l'estudiant–, en saber identificar la tipologia textual del text és capaç de llegir-lo críticament: pot deduir que la lectura el vol persuadir o convèncer, com és el cas de “No saps on desar-los, els llibres?” de Laia Aguilar, que és un text argumentatiu.

La tercera i quarta preguntes no són de tipus multiresposta, sinó preguntes obertes en què l'estudiant ha d'aportar la seva valoració o opinió. Fixem-nos amb la tercera. L'alumne ha d'explicar, a partir del que ha llegit a l'article d'opinió de Laia Aguilar, per què creu que algú pot no tenir cap llibre a casa. Una de les dificultats d'avaluar la lectura crítica és que sovint no és necessari llegir el text per respondre les preguntes de tipus crític (Zárate Pérez, 2019). En aquest cas, malgrat que l'enunciat diu explícitament “a partir del que has llegit”, bé podria respondre's la pregunta sense haver fet la lectura, prèviament. Deixant això de banda, però, sí que la pregunta requereix que l'alumne “aporti criteris personals per valorar els continguts”¹², de fet, així mateix es recull al

¹² Indicador d'avaluació de la competència 1, nivell 3.

document que estableix els criteris d'avaluació de la comprensió lectora de la prova¹³ (Departament d'Educació, 2019a), ja que l'apartat en què consta la pregunta és el de “reflexió i valoració”. Pel que fa a la quarta pregunta, l'alumne ha de donar la seva opinió envers l'afirmació “llegir no serveix per a res”. De nou, la pregunta es pot contestar sense haver llegit el text (Zárate Pérez, 2019). No obstant això, sí que constatem que l'alumnat ha d’“avaluar opinions oposades”¹⁴ o “qüestionar les ideologies”¹⁵ (Zárate Pérez, 2019) del text, indicadors que s'incardinen amb la lectura crítica. En efecte, si anem al document on consten els criteris d'avaluació de la prova (Departament d'Educació, 2019a), a la graella de ponderació dels exercicis, la pregunta consta a l'apartat de “reflexió i valoració”¹⁶. En canvi, però, la resposta que es considera correcta¹⁷ és molt limitada, ja que allò que comptarà 1 punt serà relacionar la lectura amb els coneixements, amb el temps lliure i amb la imaginació o la creativitat, qualsevol altra resposta (insuficient o diferent) no comptarà tot el punt o comptarà 0. El que ens plantejem és si no hi podria haver altres arguments, també vàlids. Per exemple, llegir ens dona eines per ser lectors més crítics o llegir ens permet aprendre i veure la relació que estableixen els textos entre ells, és a dir, la intertextualitat. Desconeixem fins a quin punt els correctors de les proves segueixen de manera estricta o no els criteris de correcció, però considerem que el marge per valorar i reflexionar, que precisament és el que es demana en aquesta pregunta, és molt limitat.

En conclusió, podem dir que es potencia poc la valoració o l'avaluació d'opinions oposades, un dels elements que fomenta la lectura crítica i que es recull a les competències bàsiques (Departament d'Ensenyament, 2015). De fet, si parem esment a la ponderació de la comprensió lectora de la prova i, de manera més concreta, a l'apartat de “reflexió i valoració”, comprovarem que el nombre de preguntes en què s'exercita la lectura crítica és molt menor en contrast amb el nombre de preguntes inferencials. Cal dir, a més, que l'alumnat pot aprovar la part de comprensió lectora sense necessitat d'aprovar cap de les preguntes de l'apartat de “reflexió i valoració”, ja que d'un total de 25 preguntes (que cadascuna puntua 1 punt), 15 corresponen a l'apartat de lectura inferencial i 5 a l'apartat de lectura literal, enfront a les 5 de lectura crítica.

Síntesi de l'apartat

Després d'aquesta anàlisi, es posa de manifest la contradicció entre el que estableixen el Decret 187/2015 (2015) i el document de *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic* (Departament d'Ensenyament, 2015) i el que s'avalua a les proves de competències bàsiques de l'àmbit lingüístic. Mentre que als documents citats, la lectura crítica es fa

¹³ Vegeu apartat Referències bibliogràfiques: *Avaluació de l'expressió escrita. Criteris de correcció. Apartat 1.1. Competència lingüística: llengua catalana*, Taula Puntuació assolida en cadascuna de les habilitats.

¹⁴ Indicador d'avaluació de la competència 1, nivell 3 (Departament d'Ensenyament, 2015).

¹⁵ Indicador d'avaluació de Zárate Pérez (2019).

¹⁶ Vegeu apartat Referències bibliogràfiques: *Avaluació de l'expressió escrita. Criteris de correcció. Apartat 1.1. Competència lingüística: llengua catalana*, Taula Puntuació assolida en cadascuna de les habilitats.

¹⁷ Vegeu apartat Referències bibliogràfiques: *Avaluació de l'expressió escrita. Criteris de correcció. Apartat 2.1. Competència lingüística: llengua catalana*.

palesa en dues de les dotze competències que cal assolir, les proves de competències de l'àmbit lingüístic amb prou feines posen èmfasi en la competència 1, la referida a la comprensió lectora; tal com hem vist, només cinc preguntes recullen algun aspecte referit a la lectura crítica. Cal recordar, però, que cap de les preguntes analitzades pregunta per les veus ocultes o silenciades, el context en el qual s'inscriu el text, les possibles incoherències, les fonts d'informació del text o a qui es dirigeix, entre d'altres qüestions que podria suggerir la lectura crítica. De la competència 7, podem dir-ne ben poca cosa, ja que atès que la dimensió de la comunicació oral no es contempla a la prova de competència lingüística, tampoc s'avalua, és clar, la capacitat de lectura crítica dels estudiants en aquesta dimensió. La conclusió a què arribem és que el desenvolupament de la lectura crítica entre els estudiants, si bé es recull als documents oficials que estableixen què han de “saber fer” –ja que aquesta és la idea de les competències, “saber fer”– en finalitzar l'etapa d'educació secundària, a la pràctica, quan s'avalua a les proves de competències bàsiques, té ben poca presència. La lectura crítica, doncs, és només una ínfima part de la prova, sense comptar que la comunicació oral no hi té cap presència i, per tant, tota la informació oral, avui tan present en la nostra quotidianitat i que podria ser valuosa per avaluar la competència dels alumnes en aquesta dimensió, s'obvia.

4. Llibres de text i lectura crítica

Els llibres de text, encara avui, són presents a la major part de les aules de secundària de Catalunya i d'Espanya. Això significa que la manera d'aprendre i d'ensenyar de la majoria de professors parteix dels llibres, que són els materials que fan servir en la seva pràctica diària. Així doncs, cal veure si la lectura crítica és present o no als llibres de text i, si hi és, en quina mesura. Atès que l'anàlisi dels llibres de text podria esdevenir massa extensa per a un TFM, escrivim aquest apartat a partir de la informació recollida en forma d'articles o capítols de llibre dels autors Cassany et al. (2008), López-Ferrero et al. (2008) i Zárate Pérez (2019).

Cassany et al. (2008) expliquen que la lectura als centres de secundària parteix, sobretot, de llibres de text o lectures obligatòries que no tracten temes d'actualitat, sinó temes generals. Les activitats que es plantegen als estudiants són de tipus tancat, obligatòries i amb certa voluntat de mostrar que les respostes a les preguntes que se'ls plantegen poden ser objectives.

López-Ferrero et al. (2008), en la mateixa línia de Cassany et al. (2008), expliquen que la majoria de llibres de text de llengua catalana i literatura i llengua castellana i literatura, si més no, els que aquestes autores van incloure a la recerca, no contenen preguntes de lectura crítica. Els llibres analitzats són de primer d'ESO i de primer de batxillerat d'editorials diverses (Santillana, Barcanova, Cruïlla, Vicens Vives i Enciclopèdia Catalana), no obstant això, només un llibre de primer d'ESO i un llibre de primer de batxillerat, dels deu analitzats (cinc de primer d'ESO i cinc de primer de batxillerat), proposen preguntes a l'alumnat que requereixen fer una lectura més aprofundida i crítica, demanant-los, per exemple, per l'opinió i judici sobre el text o la ideologia que presenta amb l'objectiu de desenvolupar la capacitat de raonament de l'estudiant. Tal com expliquen les autores, però, hi ha diferències entre els llibres de primer d'ESO i els de primer de batxillerat, mentre que als primers la lectura crítica es presenta difuminada i no se'n fa un treball sistemàtic, a dos llibres de batxillerat hi ha un "enfocament ideològic de la lectura" (López-Ferrero et al., 2008, p. 112). És a dir, es planteja la lectura com un procés de descodificació de la ideologia, de reflexió sobre qui és l'autor i quin propòsit persegueix a través del text. En aquesta mateixa línia, el tipus de respostes que s'esperen per part de l'alumnat també són diferents segons el curs: les preguntes dels llibres de text de primer d'ESO són generalment tancades, tal com corroboren Cassany et al. (2008). Per contra, les activitats de primer de batxillerat ofereixen més possibilitats per al debat, com ara l'intercanvi de punts de vista entre els alumnes perquè expliquin allò que el text els ha generat, alhora que es fa palès i s'explicita que els textos mai són neutres.

És interessant destacar que, en contrast amb la realitat catalana i espanyola, altres països com Perú, sí que es caracteritzen per tenir llibres de text on la literacitat o lectura crítica és molt més present als manuals de llengua, tal com explica Zárate Pérez (2019). Aquest autor fa un repàs de quines preguntes contenen diversos llibres de text d'aquest país i, en efecte, hi ha moltes més preguntes que condueixen a desenvolupar les habilitats (o

indicadors d'avaluació) que hem recollit a la Taula A i la Taula B, com ara saber identificar el propòsit del text, reflexionar sobre l'efecte dels missatges o les informacions o identificar la concepció del món que planteja el text¹⁸.

Síntesi de l'apartat

Tal com hem vist, el treball de la lectura crítica a les aules continua essent pobre: d'una banda, les proves de competències bàsiques ho recullen però de manera tangencial i, de l'altra, els llibres de text ho treballen poc o gens. A partir del que hem analitzat desenvolupem els següents apartats on concretem com es podria implementar i avaluar la lectura crítica i proposem algunes activitats per fer-ho.

¹⁸ Vegeu Taula A (indicadors d'avaluació marcats en negreta) per veure quins indicadors d'avaluació o habilitats es treballen als llibres de text analitzats per Zárate Pérez (2019).

5. Proposta d'innovació

Estructuro la proposta d'innovació a partir de dos eixos. En primer lloc, situo quines haurien de ser, a grans trets, les línies d'actuació per al foment de la lectura crítica als centres de secundària. En segon i últim lloc, proposo activitats concretes per dur a terme a l'aula en pro de la lectura crítica i explico quins indicadors d'avaluació caldria tenir en compte per avaluar-la.

5.1. Línies d'actuació

Ja hem avançat que treballar la lectura crítica a l'aula no és una tasca senzilla. Sovint, el professorat sent que no té les eines o els coneixements necessaris per fer-ho, malgrat que és una competència que, tal com ja hem vist, es recull al Decret 187/2015 (2015) i al document de *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic* (Departament d'Ensenyament, 2015). Per aquest motiu, a continuació expliquem què caldria tenir en compte per introduir la lectura crítica a l'aula i algunes recomanacions de com fer-ho. Les indicacions que proposem s'han escrit en termes generals i, per tant, poden desenvolupar-se a qualsevol nivell d'ESO adaptant-les, això sí, al curs o nivell on es durien a terme.

Llegir críticament implica adonar-se i ser conscient d'un bon nombre d'elements que mai són explícits al text. Atès que l'alumnat està poc avesat a aquest tipus de lectura, proposem desgranar la lectura crítica de manera que, progressivament, i mitjançant activitats que n'abordaran un sol aspecte, en sigui conscient. A continuació expliquem quins aspectes caldria abordar i com fer-ho, és a dir, proposem algunes activitats per desenvolupar cadascun dels aspectes –o els més rellevants– que inclou la lectura crítica.

En primer lloc, si pretenem que els alumnes siguin crítics amb els missatges i la informació que contínuament reben, cal que la nostra eina de treball i el punt de partida de qualsevol exercici de lectura crítica sigui, precisament, el text o, dit d'una altra manera, els gèneres discursius. La diferència entre *gèneres discursius* i *tipologies textuais* rau en el fet que els primers es comprenen com a textos situats, és a dir, emmarcats en un context sociocultural que els explica –recordem que aquest també és un aspecte característic de la lectura crítica; més endavant el comentem. Així, treballar des del concepte de *gènere discursiu* permet entendre'n la seva utilitat i abordar-lo des de l'ús real que se'n fa (Dolz & Gagnon, 2010).

Seguint Zayas (2012), l'ús dels gèneres discursius pot ser la pedra angular per desenvolupar una seqüència didàctica, és a dir, treballar la matèria de llengua catalana i literatura mitjançant un gènere discursiu concret pot esdevenir la base per construir seqüències didàctiques, ja que l'alumnat aprèn a partir del text, d'aquell tipus de text, emmarcat en un context determinat. Així, les indicacions i activitats que proposem podrien incloure's (o no) dins una seqüència didàctica, és a dir, són activitats que podrien formar part de la descontextualització de les seqüències didàctiques (recordem que les seqüències didàctiques presenten tres fases, la descontextualització és la segona, vegeu Ambròs Pallarès, Ramos Sabaté, & Rovira Llobet, 2009). Es tracta, per tant,

d'exercicis en què l'alumnat comprèn com s'estructura internament el gènere discursiu treballat. Per fer-ho, caldria escollir exemples reals de gèneres textuais diversos (orals o escrits) i proposar activitats en què els alumnes haguessin d'inferir-ne les diferències. O bé, proposar l'anàlisi d'un mateix gènere discursiu a partir de propostes de textos diferents i reals, per exemple, notícies sobre un mateix tema. En qualsevol cas, l'objectiu seria comprendre que els textos presenten una estructura interna i convé saber-la identificar per saber de quin gènere discursiu es tracta i, per tant, també, deduir quina pot ser la intenció del text.

En segon lloc, i vinculat al propòsit dels textos, cal que l'alumnat sigui conscient que cap text és neutre, sinó que sempre té una intenció (Cassany, 2018). Potser alguns alumnes seran incrèduls davant d'aquesta afirmació i la qüestionaran. Així doncs, una activitat per reflexionar i debatre sobre l'objectivitat (o no) dels textos pot ser demanar-los que portin a l'aula textos diversos i propers a la seva quotidianitat: una notícia a la premsa, un prospecte d'algun medicament, un fulletó de propaganda electoral, un anunci publicitari de la ràdio, una cançó, una conversa de WhatsApp, un conte, etc. D'aquesta manera, a partir dels materials que aportin els alumnes i després que tot el grup-classe hagi llegit, almenys, un dels textos, es podria fer una posada en comú amb tot el grup per debatre sobre la intenció de cadascun. I, per tant, corroborar (o refutar) l'afirmació inicial sobre la neutralitat o objectivitat dels textos.

En tercer lloc, comprendre els textos requereix comprendre'ls en un context situat. És difícil interpretar un text, sense conèixer en quin context ha estat gestat. Això vol dir entendre que els textos formen part i estan íntimament lligats a la història. És difícil entendre "Acte de violència" de Manuel de Pedrolo (Pedrolo, 2018), sense conèixer el context sociocultural que va viure l'autor, igual que és complicat comprendre la carta "En defensa pròpia" de Verdaguer (1994), sense conèixer la situació del poeta en aquell moment. Això ens duu a pensar que cal proposar activitats emmarcades, específicament, a conèixer el context de l'obra. Podem treballar-ho des de qualsevol text. Segurament, però, si volem facilitar la tasca de comprensió crítica del text pel que fa al moment històric en què s'emmarca, caldria buscar textos que traspuïn aquesta informació de manera més nítida. Així, podríem parar atenció als discursos i propaganda electoral de les eleccions municipals, autonòmiques, estatals o europees. Seria interessant, per exemple, fer una activitat en què l'alumnat hagués de, a banda de reconèixer la tipologia textual del fulletons, comparar els missatges entre els diversos partits polítics. Segurament, hi hauria temàtiques similars: la separació o no de Catalunya de la resta d'Espanya, la precarietat laboral, les polítiques migratòries, el tractament de la immigració, el debat sobre la Unió Europea, etc. La nostra tasca com a docents hauria de ser fer reflexionar els alumnes sobre si els temes dels fulletons haurien estat diferents quinze, cinquanta o cent anys abans. O si assumptes com la separació de Catalunya d'Espanya o el tractament de la immigració, haurien estat temes de debat. Caldria fer adonar l'alumnat que la temàtica del text, allò de què parla –i de què no parla–, també explica i dona pistes sobre el context en què s'emmarca. En aquesta mateixa línia, un altre exercici interessant i que ajudaria a comprendre la importància de situar el text en

el context seria que l'alumnat busqués la propaganda electoral d'un mateix partit polític al llarg dels anys; això contribuiria a comprendre de manera pràctica i palpable que els discursos canvien al llarg de la història, sigui més o menys recent.

En quart lloc, cal parar atenció a la informació que dona i no dona el text. Hem dit que el tema també explica i dona informació sobre el context en què s'emmarca el text. Per fer una bona lectura crítica, cal que analitzem amb detall tot allò que diu –i no diu. De què tracta, quins assumptes aborda, però també, quins omet. Fer exercicis en què el focus sigui l'anàlisi de les possibles incoherències, les veus presents i les veus omeses també afavoreix que l'alumnat adopti una mirada nova envers els textos. Una proposta que ens ajudaria a fer aquesta lectura podria ser comparar dues notícies del mateix tema aparegudes a mitjans amb tendències oposades, un d'esquerres i un de dretes. O bé, analitzar una cançó per comprendre'n el significat profund i, per tant, copsar tot allò que s'amaga darrere les paraules (vegeu apartat 5.2.1. *Textos lírics: cançons*).

En cinquè lloc, és important conèixer l'autor del text. Qui és l'autor ens dona pistes per entendre el per què dels seus textos i el significat profund d'allò que ha escrit o ha volgut dir. Un gènere que pot facilitar la tasca de conèixer l'autor és la notícia. Resseguint el que hem dit al paràgraf anterior, podríem seguir explorant l'activitat de comparar notícies d'un mateix tema a mitjans diferents i analitzar-ne la tendència o posicionament. Ja hem avançat que haurien de tenir posicionaments divergents, caldria cercar informació que ens aportés més dades i ajudés a fer una comprensió profunda sobre les característiques i ideari de cada mitjà. Ara bé, més enllà del gènere de la notícia, també podríem fer l'anàlisi de l'autor amb qualsevol altre text, com ara els poemes. Fixem-nos amb un poeta en concret: quina va ser la vida i la trajectòria de Verdaguer perquè al poema *Lo calze i l'arpa* (Verdaguer, 1995) digui “M'han pres lo calze d'or / i em volen prendre l'arpa”? Segurament, si no coneixem el seu recorregut com a mossèn i poeta, no comprendrem la seva queixa ni sabrem a què es refereix quan parla del “calze d'or” o “l'arpa”. Així doncs, és clau conèixer l'autor dels textos que analitzem.

En sisè i últim lloc, no volem deixar de mencionar els interlocutors, és a dir, a qui es destina el text. Malgrat que hi ha textos en què els interlocutors no són tan importants com en d'altres, creiem que és rellevant parlar-ne per tal que el docent i l'alumnat siguin conscients que els textos tenen destinataris als qual es vol, des de formes diverses, influir per tal que pensin o actuïn d'una manera determinada. De nou, un gènere que ens pot ajudar a fer aquest exercici són els anuncis o la propaganda electoral. Una activitat pot ser demanar a l'alumnat que porti anuncis o propaganda electoral de diversos partits polítics per analitzar-la a l'aula. Quant als anuncis, els alumnes es podrien fixar amb els destinataris de cada un dels productes anunciats. S'adonaran que cada anunci es destina a un públic concret, caldrà que ells afinin i sàpiguen definir-lo de la manera més fidedigna possible. Pel que fa a la propaganda electoral, l'exercici podria ser semblant: definir a quin perfil de persona s'adreça cada partit polític a partir de la informació que s'hi recull (vegeu apartat 5.2.2. *Textos persuasius: anuncis*).

Síntesi de l'apartat

En síntesi, les línies d'actuació per desenvolupar la lectura crítica entre l'alumnat es sintetitzen en desgranar cada un dels elements que ajuda a fer una lectura crítica i treballar-lo de manera aïllada, tot i que no acabi sent del tot possible, ja que els elements es troben entrellaçats els uns amb els altres. Malgrat això, focalitzar en un o dos aspectes de manera preeminent pot facilitar la comprensió crítica d'un text. Més endavant, quan l'alumnat ja hagi adquirit certa pràctica, es poden anar integrant tots els elements. I de fet, pensem que com a docents hem de fer èmfasi en la següent idea: desgranem la lectura crítica en diversos aspectes perquè l'alumnat entengui, compregui i s'apodori del procés. Ara bé, llegir críticament, vol dir, indefectiblement, integrar i combinar tots aquests elements a la vegada i saber adonar-se de les connexions entre uns i altres.

Cal dir que les propostes d'activitats que hem desenvolupat en les línies anteriors tant poden treballar-se per aprofundir la competència 1, és a dir, la dimensió comprensió lectora, com la competència 7, la dimensió de comunicació oral. Es tracta, doncs, d'escollir textos adients per treballar ambdues dimensions.

5.2. Exemples

A partir de les línies generals esbossades, expliquem com podríem dur a terme la lectura crítica a l'aula a partir de propostes diverses i quins indicadors d'avaluació caldria tenir en compte per avaluar-la.

Proposta de treball a l'aula

Totes les activitats que proposem segueixen el mateix patró: primer, cal fer una lectura literal del text, per això es demana a l'alumnat que cerqui les paraules o expressions que no comprèn al diccionari. En segon lloc, se'ls demana que facin una lectura inferencial, és a dir, deduint informació que no és explícita. Finalment, es passa a les preguntes que requereixen fer una lectura crítica del text. En aquestes pàgines explicitem únicament quines activitats es podrien dur a terme en aquesta última fase.

El procediment quant a la lectura crítica del text és el següent: el docent explica què és la lectura crítica i quins elements ajuden a fer una lectura d'aquest tipus (intencions, interlocutors, context social, autor, destinataris, incoherències, etc.). Després de llegir el text (oral o escrit) i de fer-ne una lectura literal i inferencial, els alumnes, distribuïts en grups de 3 o 4¹⁹, hauran d'analitzar-lo focalitzant en un únic aspecte de la lectura crítica. Per tal que el professorat vegi de manera pràctica com abordar bona part dels elements que integren la lectura crítica, cada exercici focalitza en un sol element. Per tant, cada exercici podria dur-se a terme de manera aïllada o bé de manera encadenada, arribant a abordar tots els aspectes de la lectura crítica.

¹⁹ Malgrat que la proposta d'activitats es presenta per fer-la en grup, també podria desenvolupar-se de manera individual. Optem per presentar-ho com a activitats grupals perquè, tal com diverses recerques apunten, l'ajuda entre iguals pot ésser un element afavoridor per a l'aprenentatge (Pujolàs, 2008).

Indicacions per al docent

A partir de cada un dels focus —explicats entre parèntesi a cada una de les preguntes—, el docent pot establir un debat amb tot el grup classe. Com a tancament de la sessió o sessions (d'acord amb la durada de l'activitat), pot demanar a l'alumnat, ja sigui individualment o en grup, que faci una síntesi dels aspectes més rellevants de l'anàlisi del text amb relació a la lectura crítica i que s'hagin comentat durant el debat.

5.2.1. Textos lírics: cançons

A partir de textos lírics, com ara les cançons, proposem a l'alumnat que en faci una lectura crítica.

Proposta d'activitats – Activitat en grups d'entre 3 i 4 alumnes:

<i>Si me porto mal</i> , Dasoul	
Enllaç a Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=rv3wno0M7Ng&feature=youtu.be	
Dicen que tengo mala fama Que me perturba una adicción Buscando cómplices miradas Hoy juego con doble intención	Baby, ¿Dime cuál es tu plan? (No es culpa mía si me porto mal) ¿Qué es lo que buscas? Si te me acercas ma (No es culpa mía si me porto mal) Como me miras, como me haces dudar No es culpa mía si me porto mal Si me sigues provocando No es culpa mía si me porto mal
Y en la oscuridad Quieres saber si lo que dicen es verdad Y me pide más Aun sabiendo que la puedo lastimar No es culpa mía si me porto mal	Y en la oscuridad Quieres saber si lo que dicen es verdad Y me pide más Aun sabiendo que la puedo lastimar No es culpa mía si me porto mal
Baby, ¿Dime cuál es tu plan? (No es culpa mía si me porto mal) ¿Qué es lo que buscas? Si te me acercas ma (No es culpa mía si me porto mal) Como me miras, como me haces dudar No es culpa mía si me porto mal Si me sigues provocando No es culpa mía si me porto mal Baby, No es culpa mía si me porto mal	Baby, ¿Dime cuál es tu plan? (No es culpa mía si me porto mal) ¿Qué es lo que buscas? Si te me acercas ma (No es culpa mía si me porto mal) Como me miras, como me haces dudar No es culpa mía si me porto mal Si me sigues provocando No es culpa mía si me porto mal
Ella se quiere asegurar Que todo sean rumores Y me tienta rosándome los labios Vamos lento que esto me está matando Quiere fuego en el fuego ¿Pero que estás tramando?	Baby, ¿Dime cuál es tu plan? (No es culpa mía si me porto mal) ¿Qué es lo que buscas? Si te me acercas ma (No es culpa mía si me porto mal) Como me miras, como me haces dudar No es culpa mía si me porto mal Si me sigues provocando No es culpa mía si me porto mal
Baby, ¿Dime cuál es tu plan? (No es culpa mía si me porto mal) ¿Qué es lo que buscas? Si te me acercas ma (No es culpa mía si me porto mal) Como me miras, como me haces dudar No es culpa mía si me porto mal Si me sigues provocando No es culpa mía si me porto mal	Baby, ¿Dime cuál es tu plan? (No es culpa mía si me porto mal) ¿Qué es lo que buscas? Si te me acercas ma (No es culpa mía si me porto mal) Como me miras, como me haces dudar No es culpa mía si me porto mal Si me sigues provocando No es culpa mía si me porto mal
	Compositor: Dasoul

1. Fixeu-vos amb els versos següents: “No es culpa mía si me porto mal / Si me sigues provocando / No es culpa mía si me porto mal / Baby, No es culpa mía si me porto mal / (...) / Aun sabiendo que la puedo lastimar / No es culpa mía si me porto mal”. Quin és el missatge d’aquests versos? Digueu, específicament, quines paraules us permeten deduir-ho. [Focus: la intenció del text. Es pot crear un debat a partir dels missatges que cada grup ha identificat.]²⁰
2. Fixeu-vos amb aquests versos: “Aun sabiendo que la puedo lastimar / No es culpa mía si me porto mal” / (...) / “Baby, ¿Dime cuál es tu plan?”. A qui fa referència el pronom feble “la”? A qui fa referència l’expressió “Baby”? Expliqueu com us imagineu la persona a qui s’adreça el jo poètic de la cançó a partir de la caracterització que en fa i identifiqueu els versos que ho recolzen. [Focus: representació social de la dona. Es pot crear un debat a partir del que digui cada grup. Algunes preguntes que poden guiar el debat són: “Baby” és una paraula que apodera la dona? Què denota l’ús d’aquesta paraula per part de l’home?]
3. Fixeu-vos amb aquests versos: “Aun sabiendo que la puedo lastimar / No es culpa mía si me porto mal”. Com us imagineu el jo poètic de la cançó? [Focus: representació social de l’home. Es pot crear un debat a partir del que digui cada grup. Preguntes que poden contribuir al debat: el text presenta l’home com a culpable o com a innocent de fer mal a la dona? Qui és la persona culpable?]
4. A partir del que diu la cançó, quin creieu que és el pensament de l’autor amb relació a les relacions afectives home-dona? Busqueu tres versos que recolzin el vostre argument. [Focus: pensament de l’autor de la cançó. Es pot crear un debat a partir del que digui cada grup. Algunes preguntes que poden guiar el debat són: el text mostra una relació afectiva d’igual a igual? Quin tipus de relació presenta?]
5. La cançó *Si me porto mal* es va publicar el 2015 i va crear controvèrsia perquè se la va acusar de masclista. Penseu que ho és? Raoneu la vostra resposta i identifiqueu dos versos que ho recolzin. [Focus: context social en què s’emmarca la cançó. Es pot crear un debat a partir del que digui cada grup. Algunes preguntes que poden guiar el debat són: la cançó pot ser acceptada per algú que es consideri feminista? Per què? Els homes poden ser feministes?]
6. Fixeu-vos en aquests versos: “Aun sabiendo que la puedo lastimar” “Baby, ¿Dime cuál es tu plan?”. Quin sentit té que de vegades el jo poètic s’adreci a la noia utilitzant la segona persona del singular i, en canvi, en altres ocasions faci servir la tercera persona del singular? [Focus: incoherències. Es pot crear un debat a partir del que digui cada grup. Algunes preguntes que poden guiar el debat són: és una incoherència l’ús de la segona i la tercera persona del singular per adreçar-se a la mateixa persona o està fet expressament? Per què?]
7. Qui és la persona que parla durant tota la cançó? Quina és la persona a qui es fa referència a la cançó, però que, en canvi, no té veu pròpia? Valoreu quines conseqüències té aquest fet i doneu-ne la vostra opinió. [Focus: veus presents i

²⁰ Entre claudàtors, hi ha les indicacions per al docent.

veus omezes. Es pot crear un debat a partir del que digui cada grup. Algunes preguntes que poden guiar el debat són: penseu que una noia podria fer una cançó com aquesta? Per què? Quina opinió us mereix la cançó?]

5.2.2. Textos persuasius: anuncis

Els anuncis poden adoptar múltiples formes. Una d'elles és la publicitat durant les campanyes electorals. Aprofitant l'avinentsa que hi ha hagut eleccions, proposem a l'alumnat analitzar els anuncis publicitaris d'una campanya electoral²¹: la de Josep Anglada, antic líder d'ultradreta de Plataforma per Catalunya i actual líder del partit Som Identitaris.

Proposta d'activitats – Activitat en grups d'entre 3 i 4 alumnes:

El nom del partit és Som Identitaris i l'abreugen sota les sigles SOMi .

El text de la banderola publicitària que hi ha als carrers de la ciutat de Vic diu:

Cara A:

“Josep Anglada, una garantia per Vic. 26M Vota SomIdentitaris.”

Cara B:

“Som Identitaris. Nosaltres t'escoltem, nosaltres ens preocupem per tu. Primer els vigatans i les vigatanes! Una veu necessària al teu ajuntament.”

El fulletó publicitari del partit Som Identitaris diu el següent²²:

“Ara és l'hora de Som Identitaris.

Serem la veu dels vigatans i les vigatanes.

SOMi Primer els vigatans

Josep Anglada, una garantia per a Vic.

Aquestes són algunes de les nostres propostes per millorar el benestar dels vigatans i les vigatanes

- Continuarem treballant perquè l'ajuntament no sigui la casa de beneficiència dels immigrants.
- Ens oposarem a que el cementiri municipal disposi d'un espai reservat per a la comunitat musulmana.
- No permetrem que cap immigrant pugui beneficiar-se de cap pis de lloguer de protecció oficial si no porta empadronat 10 anys.
- No permetrem que cap immigrant pugui beneficiar-se d'un pis de compra de protecció oficial si no porta empadronat 15 anys.
- No permetrem que cap immigrant pugui participar en programes municipals de formació i inserció laboral o accedir a serveis socials complementaris si no porta empadronat 10 anys.
- Dotarem a la Guàrdia Urbana de recursos suficients per actuar i deixar clar que hem de recuperar la seguretat perduda els darrers anys.

Nosaltres t'escoltem, nosaltres ens preocupem per tu.”

²¹ Vegeu Annex B per consultar la publicitat de la campanya.

²² Som conscients que el text presenta força faltes d'ortografia o gramaticals però hem volgut preservar el text original per fomentar la reflexió dels estudiants també en aquest aspecte.

1. Llegiu aquest fragment de l'anunci: "Nosaltres t'escoltem, nosaltres ens preocupem per tu". Què pretén comunicar l'anunci mitjançant l'ús reiterat de la paraula "nosaltres"? [Focus: intenció del text, propòsit o missatge que vol comunicar. Es pot crear un debat a partir del que digui cada grup. Algunes preguntes que poden fomentar el debat són: qui són els altres segons el text? Què fan o com actuen?]
2. Llegiu el fulletó publicitari. Fixeu-vos que es repeteixen força les paraules "vigatans i vigatanes" (que també apareixen a la banderola): "Serem la veu dels vigatans i les vigatanes" o "Primer els vigatans". A qui s'adreça l'anunci quan parla de "vigatans i vigatanes"? Digueu quins fragments o paraules del fulletó publicitari us permeten deduir la resposta. [Focus: destinataris del text. Es pot crear un debat a partir del que digui cada grup. Alguns elements per debatre podrien ser: a qui no es dirigeix l'anunci o a qui exclou? Què us ho fa pensar?]
3. Fixeu-vos en les frases següents: "Nosaltres ens preocupem per tu" i "Primer els vigatans i les vigatanes"? Expliqueu si detecteu alguna incoherència entre ambdues i per què. [Focus: incoherències del text i pensament de l'autor del text. Per detectar les incoherències, els alumnes han de parar atenció en l'ús de les paraules "tu" i "vigatans i vigatanes": "tu", podria fer referència a tothom de la ciutat, però, en canvi, les paraules "vigatans i vigatanes" denoten que no és així, si coneixem quin és el pensament del líder de la formació. Es pot generar debat entre els alumnes a partir d'algunes preguntes, com ara quin és el pensament del líder de la formació a partir de les frases que hem analitzat? Què us ho fa pensar?]
4. Una de les frases del fulletó i de la banderola diu: "Josep Anglada, una garantia per Vic". A què es refereix la paraula "garantia"? [Focus: intenció del text. Es pot crear un debat a partir del que digui cada grup. Algunes de les preguntes que podrien guiar el debat són: què significa la paraula "garantia"? El partit, de què és garantia?]
5. Llegiu amb atenció les propostes del partit Som Identitaris. A partir de les propostes i de l'eslògan "Primer els vigatans i les vigatanes" digueu quina és la intenció del text. [Focus: intenció del text. Es pot crear un debat a partir del que digui cada grup.]
6. Una de les propostes diu: "Dotarem a la Guàrdia Urbana de recursos suficients per actuar i deixar clar que hem de recuperar la seguretat perduda els darrers anys". A partir de la frase, deduïm que hi ha inseguretat a Vic. No sabem, però, quina és la causa o causes, segons el fulletó publicitari, ja que no es diu de manera nítida i explícita. Feu una cerca d'informació sobre el líder del partit Som Identitaris per deduir la informació oculta d'aquest text. Quina és la causa, segons Som Identitaris, de la inseguretat a la ciutat? [Focus: d'una banda, persona que és al capdavant de la formació i, per tant, en última instància, autor de l'ideari del partit i, per tant, del text; i de l'altra, interessos ocults. Es pot generar debat entre els estudiants per parlar de la informació oculta al fulletó: quins missatges hi ha darrere el text del fulletó, de manera implícita?]

7. Tal com ja sabeu, el tema del text explica o pot donar pistes sobre el context sociocultural en el qual s'emmarca. El fulletó publicitari enumera nombroses propostes en contra de la població immigrada resident a Vic. Quin pot ser el motiu? Si us cal, podeu buscar informació sobre la ciutat i els seus barris. [Focus: context sociocultural del text. Es pot promoure el debat entre els educands sobre l'opinió que els mereixen les mesures que anuncia el fulletó i quins són els motius que poden dur la població a votar un partit com aquest.]
8. El partit es diu Som Identitaris i, tal com veiem, es remarca molt la idea de vetllar pel benestar dels vigatans i les vigatanes. Per què creieu que es diu així i a quina identitat fa referència? Descriviu-la. [Focus: pensament de l'autor. Fora interessant debatre amb els estudiants sobre l'opinió que els mereix el líder de la formació i la seva ideologia.]
9. El text presenta alguns errors gramaticals i ortogràfics. Quina opinió us mereix aquest fet, tenint en compte que es tracta de la campanya oficial i pública d'un partit polític que es presenta com a seriós? [Focus: la validesa i la veracitat dels arguments. Es pot promoure el debat entre els estudiants per parlar de la influència i rellevància dels aspectes formals en la comunicació quotidiana.]

5.2.3. Avaluació de les activitats de lectura crítica

A continuació establim alguns indicadors d'avaluació, creats a partir dels que proposen Zárate Pérez (2019) i Cassany i Castellà (2010) per facilitar l'avaluació de la lectura crítica. Per a cada una de les activitats de lectura crítica, caldria poder avaluar del 0 al 10 els següents indicadors (o alguns d'ells, segons els focus establerts a cada una de les activitats). Es podrien afegir nous indicadors prenent com a referència la Taula A. Aquí hem seleccionat els que més s'adequaven a la proposta d'activitats:

L'alumnat:

- Identifica els propòsit o intenció del text: 0-10.
- Identifica el punt de vista de l'autor: 0-10.
- Avalua i identifica les incoherències del text: 0-10.
- Identifica les veus presents i les veus omeses: 0-10.
- Avalua la veracitat dels arguments: 0-10.
- Situa el text dins el context sociocultural en el qual s'emmarca: 0-10.
- Identifica els destinataris del text: 0-10.
- Detecta interessos ocults del text: 0-10.
- Qüestiona la ideologia del text i en dona la seva opinió: 0-10.

Volem recordar, tal com diu Zárate Pérez (2019), que les activitats de lectura crítica no sempre requereixen llegir el text o vincular la resposta al text, és per això que aquesta és una dificultat afegida per avaluar-la. Per aquest motiu, pensem que bona part o la majoria d'activitats que es proposin als alumnes han de portar-los, necessàriament, a corroborar els seus arguments amb fragments de la lectura. És a dir, cal que els educands facin l'esforç de cercar al text la informació que corrobori qualsevol aspecte relacionat amb la lectura crítica i que, a més, sàpiguen explicar el per què d'aquella tria.

Síntesi de l'apartat

Ja hem vist que, com a docents, tenim un gran ventall a l'hora d'elaborar activitats en què l'alumnat aprengui a llegir críticament. Podem partir de qualsevol gènere textual i, a partir d'aquí, traçar les activitats que facilitin aquest aprenentatge. Segurament, però, el que resulta més complicat és avaluar-lo.

Com a tancament d'aquest apartat, volem afegir que caldria que els docents tinguessin present dos aspectes més en l'avaluació de la comprensió crítica dels educands. D'una banda, constatem la necessitat que prèviament a qualsevol prova, els alumnes hagin practicat i comprès què significa llegir críticament un text. És per això que les activitats proposades són grupals; perquè cal haver posat la bastida necessària perquè l'alumnat, posteriorment, se'n surti sol, sense l'ajuda dels seus iguals o del docent. De l'altra, considerem cabdal que el docent reflexioni a fons sobre les possibles respostes a les preguntes que planteja als alumnes i que, per tant, hi hagi un ventall ampli de respostes –dins les considerades com a correctes–, que vagin més enllà de les que contempen, per exemple, les preguntes de lectura crítica de les proves de competències bàsiques (Departament d'Educació, 2019b) .

Consideracions finals

Concloem aquest treball destacant la idea i el motor que l'ha guiat. La capacitat dels estudiants de llegir críticament és una part més de la ciutadania activa (Osler & Starkey, 2005) que cal practicar i fomentar als centres educatius. No només perquè com a docents som corresponsables de l'educació dels infants i joves, sinó perquè és necessari que en un món com l'actual on la informació abunda i els populismes són presents a molts països, calen joves crítics, capaços de "llegir rere les línies" (Cassany, 2018, p. 16). Això significa que els docents no podem descartar del debat els temes que suren a les nostres societats: xenofòbia, racisme o masclisme, entre d'altres. Cal, per tant, apoderar els alumnes perquè exercitin el pensament crític davant de tots els fets, textos i informacions que els envolten. I una manera de fer-ho i de practicar-ho, tal com hem anat desgranant al llarg del treball, és la lectura crítica.

Referències bibliogràfiques

- Ambròs Pallarès, A., Ramos Sabaté, J. M., & Rovira Llobet, M. (2009). Capítol 4. Criteris per a la programació d'aula d'una seqüència didàctica. Recuperat de <http://www.ub.edu/dllenpantalla/enfilem/cap4.htm>.
- Biesta, G., Lawy, R., & Kelly, N. (2009). Understanding young people's citizenship learning in everyday life: The role of contexts, relationships and dispositions. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(1), 5–24. <https://doi.org/10.1177/1746197908099374>
- Carbonell Sebarroja, J. (2018). *L'educació és política*. Barcelona: Octaedro.
- Cassany, D. (2018). *Laboratori lector. Per entendre la lectura*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Cassany, D., & Castellà, J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva, Florianópolis*, 28(2), 353–374. <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2010v28n2p353>
- Cassany, D., Cortiñas, S., Hernández, C., & Sala, J. (2008). Llegir la ideologia: la realitat i el diseg. *Temps d'Educació*, (34), 11–28.
- Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, DOGC núm. 6945 (2015).
- Departament d'Educació. (2019a). *Avaluació de 4rt d'ESO. Avaluació de l'expressió escrita. Criteris de correcció*. Recuperat de http://csda.gencat.cat/web/.content/home/consell_superior_d_avalua/pdf_i_altres/p_rova_avaluacio_eso_2019/criteris-catalana-castella-aranes-2019.pdf
- Departament d'Educació. (2019b). *Avaluació educació secundària obligatòria 4rt d'ESO. Curs 2018-2019. Competència lingüística: llengua catalana*. Recuperat de http://csda.gencat.cat/web/.content/home/consell_superior_d_avalua/pdf_i_altres/p_rova_avaluacio_eso_2019/prova-catala-2019.pdf
- Departament d'Ensenyament. (2015). *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic. Llengua i literatua (catalana i castellana)*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- Dolz, J., & Gagnon, R. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, 38(2), 497–527.
- López-Ferrero, C., Aliagas, C., Martí, F., & Aravena, S. (2008). La lectura crítica a secundària: una mirada als llibres de txt i a les pràctiques docents. Dins A. Camps & M. Milian (Eds.), *Mirades i veus. Recerca sobre l'educació lingüística i literària en entorns plurilingües* (pp. 105–120). Barcelona: Graó.
- Osler, A., & Starkey, H. (2005). *Changing citizenship: democracy and inclusion in education*. Maidenhead: Open University Press.
- Pedrolo, M. de. (2018). *Acte de violència*. València: Sembra.
- Pujolàs, P. (2008). Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar: el treball en equips cooperatius com a recurs i com a contingut. *Suports*, 12(1), 21–37.
- Ramos, J. M., & Ambròs, A. (s.d.). *Competències pròpies de l'àmbit lingüístic d'ESO*. Recuperat de [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/127608/1/Competència d'Àmbit i competències clau Àmbit lingüístic AMB DESCRIPTORS.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/127608/1/Competència%27Àmbit%20i%20competències%20clau%20Àmbit%20lingüístic%28AMB%20DESCRIPTOR%29.pdf)
- Verdaguer, J. (1994). *En defensa pròpia*. Barcelona: La Magrana.
- Verdaguer, J. (1995). *Flors del calvari: llibre de consols*. Barcelona: Columna.
- Zárate Pérez, A. (2019). Habilidades de lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 52(99), 181–206. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342019000100181>
- Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita.

Revista Iberoamericana de Educación, (59), 63–85. [https://doi.org/10.1016/0022-5088\(61\)90025-X](https://doi.org/10.1016/0022-5088(61)90025-X)

Annexos

Annex A

Taula D. Competència 1: nivells i indicadors d'avaluació²³

	Nivell 1	Nivell 2	Nivell 3
Competència 1. Obtenir informació, interpretar i valorar el contingut de textos escrits de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i acadèmics per comprendre'ls	1.1. Obtenir informació literal i interpretar el propòsit principal dels textos escrits.	1.2. Interpretar informació explícita i implícita, i valorar el propòsit dels textos escrits.	1.3. Valorar de manera raonada i crítica els continguts i el propòsit dels textos escrits tot posant en funcionament coneixements externs del text i previs.
Indicadors d'avaluació	Sap extreure les idees principals de les dades de la informació. Interpreta el propòsit principal. Sap extreure les idees secundàries que donen suport a la idea principal (exemples, comentaris, aclariments...). Vincula entre si les diferents informacions explícites del text.	Sap interpretar les idees principals. Interpreta també les informacions implícites. Introdueix alguns elements valoratius sobre el propòsit del text. Sap integrar el contingut en el context específic.	Valora les idees principals i les secundàries. Valora els continguts en funció dels coneixements previs i dels obtinguts en altres fonts d'informació. Aporta criteris personals per valorar els continguts. Avalua opinions oposades. Sap arribar al raonament abstracte.

Taula E. Competència 7: nivells i indicadors d'avaluació²⁴

	Nivell 1	Nivell 2	Nivell 3
Competència 7. Obtenir informació, interpretar i valorar textos orals de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i acadèmics, incloent-hi els elements prosòdics i no verbals.	7.1. Obtenir informació literal i interpretar el propòsit principal dels textos orals.	7.2. Interpretar informació explícita i implícita, i valorar el propòsit dels textos orals.	7.3. Valorar de manera crítica i raonada els continguts i el propòsit dels textos orals.
Indicadors d'avaluació	Entén la informació explícita. Entén el propòsit bàsic del missatge. Sap seleccionar allò que és rellevant. Pot reproduir-ne les	Relaciona la informació amb els seus coneixements i experiències. Entén la informació implícita. Entén els propòsits	Valora de manera crítica i raonada les idees i la intencionalitat dels missatges orals. Valora de manera crítica i raonada els

²³ Font per elaborar la taula Ramos & Ambrós (s.d.).

²⁴ Font per elaborar la taula Ramos & Ambrós (s.d.).

	<p>dades essencials. Interpreta els elements no verbals (gestos, mirades, moviments...).</p>	<p>secundaris del missatge. Interpreta els elements prosòdics (entonació, pronunciació...). Identifica incongruències entre text i elements no verbals.</p>	<p>elements no verbals dels missatges orals. Capta la ironia, els dobles sentits...</p>
--	--	---	---

Annex B

Banderoles publicitàries de la campanya electoral de “Som identitaris” als carrers de la ciutat de Vic:



Fulletó publicitari de la campanya electoral del partit Som Identitaris:

www.somidentitaris.cat Impresos de propaganda electoral i franqueig pagat

ARA ES L'HORA DE
SOMidentitaris

Serem la veu dels vigatans
I les vigatanes

SOMi Primer els vigatans

JOSEP ANGLADA,
UNA GARANTIA
PER A VIC.

Josep Anglada i Rius
Alcaldable per Vic

MONTSERRAT LORENZO AVILA
PL SANTA CLARA 6 P04
08500 VIC
BARCELONA
1 - 24943

Aquestes són algunes de les nostres propostes per millorar el benestar dels vigatans i les vigatanes

- Continuarem treballant perquè l'Ajuntament no sigui la casa de beneficència dels immigrants.
- Ens oposarem a que el cementiri municipal disposi d'un espai reservat per a la comunitat musulmana.
- No permetrem que cap immigrant pugui beneficiar-se de cap pis de lloguer de protecció oficial si no porta empadronat 10 anys.
- No permetrem que cap immigrant pugui beneficiar-se d'un pis de compra de protecció oficial si no porta empadronat 15 anys.
- No permetrem que cap immigrant pugui participar en programes municipals de formació i inserció laboral o accedir a serveis socials complementaris si no porta empadronat 10 anys.
- Dotarem a la Guàrdia Urbana de recursos suficients per actuar i deixar clar que hem de recuperar la seguretat perduda els darrers anys.

NOSALTRES T'ESCOLTEM, NOSALTRES ENS PREOCUPEM PER TU